



Evaluer des compétences: une tâche complexe!

L'évaluation des compétences n'est pas une chose simple à aborder car elle nous contraint à manipuler des concepts pas toujours très clairs et pas encore stabilisés. En outre, elle comporte des aspects fort divers et souffre d'un manque certain d'expériences pratiques qui pourraient faciliter sa compréhension. Aussi, pour rester le plus intelligible possible, nous allons brièvement revenir dans un premier temps sur la notion de compétences, pour ensuite nous interroger sur la notion de ressources, de situations et surtout de tâches complexes. Ces détours nécessaires nous permettront, à l'aide d'un exemple, d'aborder la question de l'évaluation des compétences en distinguant les approches certificative et régulative des apprentissages. Nous terminerons notre propos en soulevant quelques questions ou difficultés en lien avec le sujet.

nisé en fonction des impératifs de la situation et aboutissant sur une production finalisée et valorisée. Pour pouvoir agir dans une situation, il est ainsi nécessaire de disposer de *ressources diverses* (globalement des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être) mais il faut également disposer de clés pour *comprendre minimalement la situation*. Cette compréhension de base de la situation est indispensable pour activer de manière adéquate et stratégique les ressources indispensables à sa réalisation.

Cette définition de la compétence étant posée, arrêtons-nous un instant sur la situation. A quoi doit-elle ressembler? Retenons deux caractéristiques des situations: l'authenticité et la complexité. Le premier terme induisant probablement le second. Par exemple: une classe a pour projet de réaliser un site Web sur l'école. Concrètement, ce projet pourrait se décliner en une multitude de tâches particulières pour les élèves: écrire un article à partir d'une interview, réaliser des photos pour un diaporama, présenter un historique des bâtiments, planifier et réaliser la mise en page, etc. Ces différentes situations sont bien authentiques, car le produit réalisé a une valeur sociale indiscutable et une dimension «réelle» évidente. En outre, les situations sont complexes puisqu'elles nécessitent la mobilisation et l'utilisation stratégique d'une multitude de ressources diverses. Cet exemple nous permet de glisser de la situation (complexe) à la tâche complexe¹ qui est en quelque sorte le moyen d'exercer et/ou de développer la compétence. Par souci de clarté, nous conviendrons de la définition suivante: une *tâche complexe* est une activité originale (une part de la complexité provient du fait que les apprenants voient la tâche pour la première fois) nécessitant la mobilisation stratégique (en fonction des caractéristiques de la tâche) de nombreuses ressources diverses (plus ou moins bien maîtrisées) et débouchant sur une production ouverte (différente pour tous les élèves) et (si possible) valorisée socialement. Evaluer des compétences consisterait donc à confronter les apprenants à des tâches complexes à l'aulne desquelles il serait possible d'inférer la maîtrise de la compétence définie.

© Gianni Chirighelli



Pour pouvoir agir dans une situation, il faut disposer de clés pour comprendre la situation

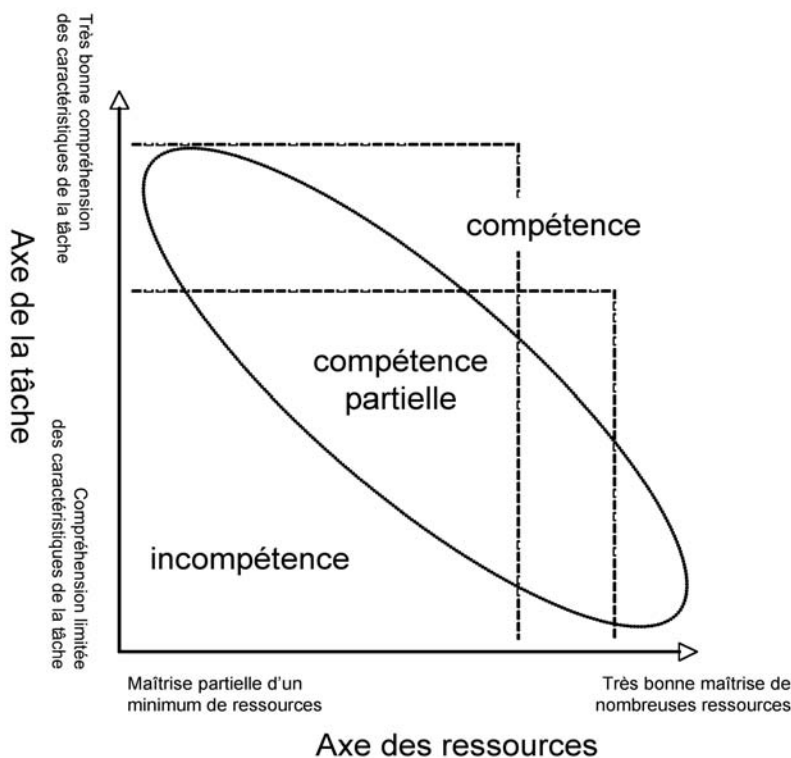
Compétences et situations

Le terme de compétence ne fait pas l'unanimité. Crahay (2006) s'en fait l'écho dans un récent article où il montre que ce concept fait figure de *Caverne d'Ali Baba conceptuelle* dans laquelle il est difficile de se retrouver. Malgré cela, de nombreux auteurs ayant écrit sur le sujet s'accordent pour dire que la compétence recouvre l'idée d'un *savoir agir en situation*. Un savoir agir orga-

« Trois ou quatre critères de fond et de forme suffisent pour évaluer une production »

Complexes, les tâches complexes!

Lors de la réalisation d'une tâche complexe, comment les ressources s'articulent-elles avec les paramètres qui constituent la tâche? Le graphique ci-dessous nous permet de mettre en évidence le fait que la compétence va s'exprimer dans la combinaison subtile de ces deux dimensions. Ainsi être compétent, c'est à la fois disposer de ressources nombreuses et bien maîtrisées et témoigner d'une bonne compréhension de la tâche, c'est-à-dire d'y saisir les éléments importants pour la mobilisation des bonnes ressources. Ainsi, la compétence ne se traduit pas par un point en particulier mais plutôt par une zone variable définie par ces deux axes qui peuvent parfois se compenser: la diversité et la bonne maîtrise de ressources peuvent, par exemple, compenser la prise en compte partielle de certains éléments propres à la tâche.



Revenons à notre exemple. Un élève doit effectuer la tâche complexe suivante: réaliser l'historique de son école à partir de l'interview d'une personnalité locale. Son article doit être agrémenté de photos et être mis en page selon le canevas prévu. Pour parvenir à la réalisation de cette tâche, l'élève doit mobiliser un nombre important de ressources: des ressources en lien avec la conduite d'un entretien (préparer les bonnes questions, prendre contact avec la personne à interroger, utiliser un enregistreur...), d'autres en lien avec des capacités langagières (transcrire l'entretien, sélectionner les bons passages, reformuler au besoin les réponses, rédiger

un texte sans erreur...), d'autres encore en lien avec des savoir-faire technologiques (réaliser ou scanner des photographies, utiliser un traitement de texte et un éditeur de sites Web...), ou encore des savoir-être (être courtois avec son interlocuteur, savoir le remercier, demander de l'aide si nécessaire...), des aspects en lien avec la gestion du temps, le respect des délais... Chacun devrait identifier à peu de chose près les mêmes ressources, mais les mobiliserait sans doute de manière très différente. Par exemple, pour la prise de contact, un enfant plutôt timide opterait peut-être pour une lettre ou un courriel alors qu'un autre prendrait le téléphone; celui qui a des difficultés en orthographe ou en conjugaison pourrait compenser cette lacune en choisissant de n'écrire que des phrases simples qu'il serait capable de contrôler tout seul; celui qui ne sait pas scanner des photographies pourrait tout simplement juger inutile d'intégrer des images sur le site ou alors de ne mettre que des photos actuelles prises avec un appareil numérique, celui qui se sait lent à réaliser ce travail pourrait redimensionner la longueur de son texte. Bref, face à cette tâche complexe, chacun produirait quelque chose de différent en combinant de manière stratégique ses ressources personnelles tout en respectant au mieux les impératifs de la tâche demandée.

Comment évaluer les compétences à partir des tâches complexes

Reste la question très pragmatique de comment évaluer les tâches complexes. Dans notre exemple, il s'agit de s'interroger sur la compétence de l'élève à mener à bien un projet d'écriture (traduit ici dans la réalisation d'une page Web). Plusieurs aspects peuvent être considérés.

Le premier est de s'intéresser à la qualité du *produit* réalisé partant du principe que s'il est bon, la compétence serait maîtrisée. L'idée est de vérifier la qualité des ressources et la bonne compréhension de ce qui doit être fait. C'est typiquement ce qu'il est possible d'envisager dans une perspective certificative où chaque élève pourrait – en fin de cycle – présenter un projet d'écriture témoignant de sa bonne maîtrise des ressources langagières. Mais comment juger ces productions? Pour éviter de tomber dans le piège de la multiplication des critères (préjudiciable selon Roegiers (2005) dans ce type d'évaluation qui suppose une approche plutôt globale), il convient de définir trois ou quatre critères de fond et de forme, pas plus. Le statut d'expert des évaluateurs et leur concordance de jugement devrait garantir l'objectivité de l'évaluation.



© Philippe Martin



Quelles sont les compétences du métier d'élève?

Le second est de considérer le *processus* d'élaboration du produit. Dans ce cas, on va essayer de définir au mieux la nature et le développement des ressources utilisées et les éléments qui ont contribué à leur mobilisation. La perspective est autre et vise davantage la régulation des apprentissages. Ainsi, on constatera peut-être un défaut de ressources sur lequel il faudra travailler: l'élève fait encore trop d'erreurs langagières, ce qui nécessitera un travail ponctuel sur tel ou tel aspect de la langue. On pourra également interroger son efficacité en analysant la manière dont il a traduit en actes les caractéristiques de la tâche, la façon dont il a convoqué ses propres ressources. Lui demander d'explicitier ses manières de faire serait un bon moyen d'y accéder. C'est durant la phase d'apprentissage qu'on se centre sur le processus utilisant les tâches complexes comme moyen de développer les ressources (apprendre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) et comme outil pour améliorer la compréhension des tâches. En somme, cela permet de développer formativement les deux axes précédemment décrits.

Si l'évaluation des compétences semble être une approche séduisante parce qu'elle permet une plus grande authenticité (notamment en donnant plus de sens aux tâches à réaliser), elle n'est pas sans poser quelques problèmes. Premièrement, la notion même de compétence n'a pas fini d'être définie et renvoie par ailleurs à la définition des référentiels de formation. Quels sont-ils vraiment? Quelles sont les compétences du métier d'élève? Les plans d'études les explicitent-ils toutes? Comment penser le quotidien à partir de compétences à développer? Deuxièmement, les tâches complexes doivent être construites en garantissant une bonne validité: il est nécessaire de vérifier en quoi elles évaluent bien les compétences visées. Troisièmement, il convient de distinguer les temps centrés sur l'ap-

prentissage de ceux centrés sur la certification, d'articuler régulation et certification. Par souci de cohérence, il est indispensable que les tâches certificatives soient suffisamment proches de celles abordées lors de la période d'apprentissage (formatif). On parle alors de familles de situations où les tâches seraient «cousines», mais les choses sont loin d'être claires sur ce point car des tâches trop proches induiraient une simple réplication et des tâches trop éloignées placeraient les élèves devant des inédits insurmontables. Dans ce même ordre d'idées il convient également de s'interroger sur l'explicitation des critères de jugement car, paradoxalement, les livrer exhaustivement aux élèves conduirait à réduire la complexité de la tâche et du même coup la marge de manœuvre sur l'axe vertical (axe de la tâche). En revanche, ne donner aucune indication sur ce plan serait évidemment contraire à l'investissement possible des apprenants, notamment en matière d'autoévaluation. La tâche est donc bien complexe... reste à savoir si nous serons compétents pour relever ce défi! ●

« L'évaluation des compétences donne plus de sens aux tâches à réaliser »

¹ Le terme de tâche complexe nous semble en outre plus proche de l'univers scolaire.

A lire ou relire

- M. Crahay (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
 B. Rey, V. Carette, A. Defrance & S. Kahn (2006). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
 X. Roegiers (2005). L'école et l'évaluation. *Des situations pour évaluer les compétences*. Bruxelles: De Boeck.
 G. Scallon (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
 J. Tardif, G. Fortier & C. Préfontaine (2007). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: La Chenelière.